

Mangold, Werner

Soziologie in der Lehrerbildung

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 262-274. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 6)



Quellenangabe/ Citation:

Mangold, Werner: Soziologie in der Lehrerbildung - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 262-274 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234670 - DOI: 10.25656/01:23467

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234670>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23467>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

6. Beiheft

Psychologie und Soziologie in ihrer
Bedeutung für das
erziehungswissenschaftliche Studium

Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag
vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin

Herausgegeben
vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages
und vom Vorstand des
Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen



Verlag Julius Beltz Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik - Verlag Julius Beltz, Weinheim

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72b

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 44; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. D. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 8104 Grainau, Alpspitzstraße 8 c.

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes: Prof. Dr. Hans Aebli, 1 Berlin 41, Lepsiusstraße 114; Päd. Assistent Dieter Brodtmann, 341 Northheim, Friedrichstraße 16; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Ulrich Freyhoff, 46 Dortmund-Aplerbeck, Trapphofstraße 94; Prof. Dr. Anton J. Gail, 4048 Grevenbroich, Meisenweg 7; Dr. Erich Geißler, 674 Landau, Triftweg 34; Prof. Dr. Otto Walter Haseloff, 1 Berlin 37, Veronikasteig 2; Prof. Dr. Wilhelm Hansen, 2848 Vechta, Kringelkamp 18; Prof. Dr. Marian Heitger, 8 München-Obermenzing, Schurichstraße 24; Dipl.-Soziologe Horst Holzer, 8 München 13, Konradstraße 6 (Soziol. Seminar der Universität); Prof. Dr. Walter Jaide, 3 Hannover, Stammestraße 74b; Prof. Dr. Gerhard Joppich, 34 Göttingen-Geismar, Dingelstädter Weg 5; Dr. Ludwig Kerstiens, 7987 Weingarten, Bauernjörgstraße 53; Prof. Dr. Wolfgang Kramp, 1 Berlin 31, Jenaer Straße 12; Prof. Dr. Waltraut Küppers, 6 Frankfurt/M., Guiollettstraße 53; Prof. Dr. Eugen Lemberg, 6 Frankfurt/M.-W 13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Bernhard Linke, 2848 Vechta, Welperstraße 20; Prof. Dr. Heinz Rolf Lückert, 8 München-Pasing, Cervantesstraße 6; Prof. Dr. Werner Mangold, 45 Osnabrück-Nahne, Paradiesweg 12; Päd. Assistentin Ursula Meinecke, 34 Göttingen, Am Sölenborn 9; Dr. Friedrich Minssen, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Dipl.-Psychologe Peter Moltke, 6 Frankfurt/M., Feldbergstraße 42 (Seminar für Päd. Psychologie); Päd. Assistent Dietlef Niklaus, 3352 Einbeck, Am Hubestift 4; Wiss. Assistent Ulrich Oevermann, 6 Frankfurt/M., Schwindstraße 9; Päd. Assistent Jürgen Pohland, 3406 Bovenenden, Mühlenweg 62; Prof. Dr. Wilhelm Richter, 1 Berlin 45, Bassermannweg 10A; Dr. Peter Roeder, 355 Marburg, Friedrich-Ebert-Straße 80; Prof. Dr. Heinrich Roth, 34 Göttingen-Nikolausberg, Rautenbreite 3; Prof. Dr. Johann Peter Ruppert, 6 Frankfurt/M.-W 13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 69 Heidelberg-Pfaffengrund, Dompfaffenweg 7; Prof. Dr. Erich Christian Schröder, 48 Bielefeld, Bismarckstraße 33; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausenstraße 12; Prof. Dr. Willy Strzelewicz, 3 Hannover-Kleefeld, Kleestraße 18; Dr. Manfred Teschner, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Prof. Dr. Hans Willy Ziegler, 7 Stuttgart-W., Hegelstraße 40.

Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
HANS STOCK	Eröffnungsansprache	13

X I. Zum Problem der Autorität in der Erziehung

ERNST LICHTENSTEIN	Das Problem der Autorität in der Erziehung . .	21
HEINZ-ROLF LÜCKERT	Die Autorität in der Erziehung. Formen, Fundie- rung, Funktion	40
WILLY STRZELEWICZ	Zum Problem der Autorität in der Erziehung. Aspekte der Soziologie	53
ERICH CHR. SCHRÖDER	Einige philosophische Überlegungen zum Problem der Autorität in der Erziehung	67
Diskussionsbericht	. . . . .	70

X II. Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie

HEINRICH ROTH	Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie	75
MARIAN HEITGER	Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie	85
Diskussionsbericht	. . . . .	99

X III. Forschungsbeiträge aus Psychologie und Soziologie zu pädagogischen Fragen

Arbeitsgruppe 1: Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil

JOHANN P. RUPPERT	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Psychologie)	105
EUGEN LEMBERG	Zum Erziehungsstil (Beitrag der Soziologie) . .	119
GERHARD JOPPICH	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Pädagogik)	128
Diskussionsbericht	. . . . .	139

Arbeitsgruppe 2: Zum Begabungsproblem

OTTO WALTER HASELOFF	Über Funktion und Theorie der Begabung (Bei- trag der Psychologie)	143
ULRICH OEVERMANN	Soziale Schichtung und Begabung (Beitrag der Soziologie)	166

ULRICH FREYHOFF	Begabung und Bildsamkeit (Pädagogisches Korreferat)	187
Diskussionsbericht	. . . . .	204

Arbeitsgruppe 3: Zur Lehrplanfrage

ALFONS OTTO SCHORB	Erziehungswissenschaftliche Aspekte eines Zusammenwirkens von Soziologie, Psychologie und Pädagogik in der Lehrplanfrage	209
HANS AEBLI	Der Beitrag der Psychologie zur Gestaltung der Lehrpläne	217
FRIEDRICH MINSEN	Zur Lehrplanfrage (Beitrag der Soziologie) . .	227
HORST HOLZER	Soziologische Argumente zur Lehrplangestaltung – 10 Thesen	230
Diskussionsbericht	. . . . .	233

IV. *Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung*

JOSEF DOLCH	Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte	237
WILHELM HANSEN	Die Psychologie in der Lehrerbildung	254
WERNER MANGOLD	Soziologie in der Lehrerbildung	262
Diskussionsbericht	. . . . .	275

Soziologie in der Lehrerbildung

Herr DOLCH hat die allmähliche Entfaltung der Soziologie in den Institutionen der Lehrerbildung sehr eindringlich dargestellt. Gestatten Sie mir, hier auf die Weiterführung dieses historischen Abrisses bis zur Gegenwart zu verzichten und mich damit zu begnügen, die gegenwärtige Situation durch ein Zitat von ALOYS FISCHER aus dem Jahre 1931 zu charakterisieren. In seinem noch heute äußerst lesenswerten Artikel „Pädagogische Soziologie“ im Vierkantschen Handwörterbuch der Soziologie vertrat damals ALOYS FISCHER mit Nachdruck die Ansicht, daß in der wissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer aller Schulzweige eine soziologische Grundausbildung nicht mehr fehlen dürfe. Für ihn bestand „kein Zweifel, daß in der wissenschaftlichen Ausbildung für den Lehrerberuf an den Elementen der Soziologie nicht vorbegegangen werden darf“¹⁾. Die institutionellen Konsequenzen, die er daraus zog, waren äußerst bescheiden — und das wirft ein Licht auf die Schwierigkeiten, die damals die Soziologie auch noch an den Universitäten hatte, als wissenschaftliche Disziplin anerkannt zu werden²⁾. Nach A. FISCHER ist es „nicht gesagt, daß gerade eigene Vorlesungen, Übungen und Lehrbücher der Soziologie dafür erforderlich sind — bei der heute noch geringen und immer noch umstrittenen akademischen Stellung dieser Wissenschaft hätten nicht einmal alle Universitäten in Deutschland die Lehrstühle und Büchereien, die dafür erforderlich sind; aber der Gesichtspunkt der soziologischen Betrachtung muß in der Berufsausbildung der gesamten Lehrerschaft eine Rolle spielen, sei es als Einschlag in der philosophischen Grundlegung, sei es als Element in der historisch-pädagogischen oder der psychologischen Ausbildung.“³⁾ Auch nach 1945 hat es noch Jahre gedauert, bevor die Soziologie sich als anerkannte akademische Disziplin hat durchsetzen können. Heute allerdings ist sie in der Bundesrepublik an nahezu allen Universitäten mit wenigstens einem ordentlichen Lehrstuhl vertreten; an den größeren Universitäten ist das Fach längst mehrfach besetzt. An vielen Hochschulen gibt es anerkannte Studiengänge für Hauptfachsoziologen, die mit einer besonderen Diplomprüfung (Diplomsoziologe, Diplomsozialwirt) abgeschlossen werden können. Für die Ausbildung der Lehrer höherer Schulen hat diese Entwicklung bisher zwar noch kaum Konsequenzen gehabt⁴⁾. In der wissenschaftlichen Ausbildung der Volksschullehrer dagegen hat sich die Soziologie als eigenständige wissenschaftliche Disziplin — nicht nur im Sinne der Minimalforderung FISCHERS als Bildungsprinzip — wohl endgültig durchgesetzt. Die Prüfungsordnungen für die erste Lehrerprüfung sehen in allen Ländern außer Bayern ein obligatorisches oder — in Verbindung mit anderen Grundwissenschaften wie Philosophie und Politische Wissenschaft — ein fakultatives Grundstudium der Soziologie vor. Die Durchsicht der Vorlesungsverzeichnisse des Wintersemesters 1965/66 zeigt, daß an allen Pädagogischen Hochschulen (außer in Bayern) Lehrstühle für Soziologie eingerichtet und auch besetzt worden sind. In einigen Ländern ist der Lehrauftrag für Soziologie noch mit Pädagogik, Sozialpädagogik oder Philosophie gekoppelt (so in

Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein), mit Disziplinen also, über die die Soziologie zuerst in die Lehrerbildung aufgenommen wurde. Es ist zu vermuten, daß sich diese historisch im Prinzip überholten Fachkombinationen auf die Dauer als unzweckmäßig erweisen werden — sowohl aus wissenschaftstheoretischen wie aus praktischen Gründen. Als Einzelwissenschaft hat sich die Soziologie weithin von der Philosophie emanzipiert; das vorherrschende wissenschaftstheoretische Selbstverständnis fordert die systematische und strikte Trennung der Soziologie von „normativ orientierten“ ebenso wie von unmittelbar auf praktisches Handeln bezogenen Disziplinen. Andererseits wird der Kreis der Fachsoziologen, die sich zugleich als qualifizierte Pädagogen, Sozialpädagogen oder Philosophen ausgewiesen haben und für die Lehrerbildung zu gewinnen wären, noch auf längere Zeit sehr klein sein⁵⁾.

Je mehr die *praktische* Zusammenarbeit zwischen Soziologen und Pädagogen Fortschritte macht, um so eher wird sich die Einsicht durchsetzen, daß man den gründlich theoretisch und empirisch geschulten *Fachsoziologen* in der Pädagogischen Hochschule braucht, sowohl im Interesse einer sachgerechten Einführung der Studenten in die Soziologie als auch im Interesse einer wirklich fruchtbaren Zusammenarbeit zwischen Soziologie und Pädagogik. Der Soziologe, der an einer Pädagogischen Hochschule tätig ist, sollte zweifellos offen sein für pädagogische Fragen, er sollte sich z. B. für Erziehungsprozesse und Erziehungsintentionen interessieren, und er sollte bereit sein, auch auf diesem Gebiet neue Erfahrungen zu machen; aber es ist, meiner Meinung nach, völlig sinnwidrig zu fordern, daß ein Soziologe an einer Pädagogischen Hochschule Pädagogik studiert oder gar die erste oder zweite Lehrerprüfung abgelegt haben soll. Man wird für die akademische Lehrerbildung den nach Studiengang und Orientierung „reinen“ (wenn auch pädagogisch interessierten) Fachsoziologen vorziehen müssen⁶⁾.

Es wäre nun zu fragen, was im Einzelnen unter der Überschrift „Soziologie“ den Studenten an den verschiedenen Hochschulen angeboten wird. Die Durchsicht der Vorlesungsverzeichnisse ergibt eine recht große Homogenität der für Vorlesungen und Übungen angekündigten Themen: neben Einführungen und Seminaren zur Struktur und Entwicklung der modernen industriellen Gesellschaft stehen nahezu überall im Turnus mehrerer Semester Themen aus der Familiensoziologie, aus der Jugendsoziologie, aus der Industrie- und Betriebssoziologie, aus der Soziologie von Stadt und Land (Gemeindesoziologie, Agrarsoziologie) und aus der Soziologie der Erziehung zur Auswahl. Das ist nicht zufällig, sondern zeigt an, daß die Überlegungen, was an Pädagogischen Hochschulen im Rahmen der wenigen zur Verfügung stehenden Semester und Stunden den Studenten und zukünftigen Lehrern angeboten werden sollte, überall gleichartig ausgefallen sind⁷⁾. Ich möchte auch darauf aufmerksam machen, daß sich die Fachvertreter für Soziologie nirgends auf Themen einer Soziologie der Erziehung im engeren Sinne beschränken, auch nicht dort, wo der Lehrauftrag auf „Pädagogische Soziologie“ eingeschränkt ist. Bevor ich auf die Gründe für diese Entwicklung eingehe, scheinen mir jedoch einige Worte darüber nötig zu sein, was für eine Art Wissenschaft „Soziologie“ eigentlich ist.

Auf dieser Tagung ist bei vielen Gelegenheiten deutlich geworden, daß man von „der“ Soziologie nur in einem ebenso eingeschränkten Sinne sprechen kann wie von „der“ Pädagogik oder „der“ Psychologie. Welcher Stellenwert der empirischen Forschung für die Entwicklung soziologischer Theorie zukommt, ob, in welchem Umfang und in welcher Weise Soziologen dem Postulat der Wertfreiheit folgen können oder folgen sollen, ob soziologische Forschung primär auf die Entwicklung gesamtgesellschaftlicher Theorien abzielen oder – sei es aus prinzipiellen, sei es aus pragmatischen Gründen – auf Theorien mittlerer Reichweite sich konzentrieren soll – über diese und andere wissenschaftstheoretische und -praktische Fragen bestehen unter den Soziologen selbst sehr verschiedene Auffassungen⁸⁾. Aus dieser Inhomogenität der Auffassungen über den Wissenschaftscharakter der Soziologie ergeben sich vielfach Verständnisschwierigkeiten im Gespräch zwischen Pädagogen und Soziologen; Pädagogen schließen von den Reden und Schriften der Soziologen, die sie kennen, auf „die“ Soziologie, ganz ähnlich, wie manche Soziologen einige Pädagogen mit „der“ Pädagogik gleichsetzen. In einem für das Verhältnis zu traditionellen Strömungen in der Pädagogik äußerst wichtigen Punkt besteht aber keine Meinungsverschiedenheit: Soziologie wird heute von der überwiegenden Mehrzahl ihrer Vertreter – um es abgekürzt zu formulieren – als „Erfahrungswissenschaft“ verstanden, als eine Wissenschaft, die auf der Grundlage systematisch kontrollierter Erfahrungen Aussagen macht und zwischen Hypothesen und empirisch hinreichend gesicherten Aussagen unterscheidet. Für die Diskussion über den möglichen Beitrag der Soziologie zur adäquaten Beschreibung und Erklärung pädagogisch relevanter sozialer Sachverhalte und zur Ausbildung von Studenten ist das wichtig: bei aller Verschiedenheit der Auffassungen über die wissenschaftstheoretische Struktur des Verhältnisses von Empirie und Theorie besteht unter Soziologen Übereinstimmung darin, daß sogenannte Methoden des Verstehens, der intuitiven Einfühlung in die innere Struktur und das „Wesen“ eines Sachverhaltes der Ergänzung und Bestätigung durch stärker der Subjektivität des einzelnen Forschers entzogene Methoden der Realitätsprüfung bedürfen. Nach vorherrschender Anschauung eignen sich die sogenannten Methoden des Verstehens in der Soziologie wie in den anderen von Menschen handelnden Wissenschaften für die Entwicklung von Arbeitshypothesen, nicht aber auch ohne weiteres zu deren schlüssiger Verifikation oder Widerlegung. Damit ist für die Mehrzahl der Soziologen eine historisch lange und hart umstrittene Frage zunächst entschieden, über die in der Pädagogik die Diskussion noch in vollem Gange ist und an einigen Stellen noch kaum begonnen hat. Die gemeinsame Basis für eine Verständigung von Soziologen sehr verschiedener Provenienz ist ihre empirische Orientierung; diese ermöglicht es, auch bei ganz unterschiedlicher Werthaltung Einverständnis über die Richtigkeit oder Unrichtigkeit von Aussagen über bestimmte soziale Begebenheiten zu erreichen. Darum läßt sich im übrigen soziologische Theorie unter Soziologen auch systematisch unter ideologiekritischem Aspekt diskutieren; die Aussagen von Soziologen über gesellschaftliche Realitäten lassen sich nach der Explikation der jeweils gesetzten Prämissen empirisch überprüfen – mangels ausreichenden Wissens und angemessener Methoden zwar

nicht immer sofort, jedoch stets, solange man sich prinzipiell dem Prüfstein empirischer Erfahrung unterwirft, der Möglichkeit nach. Schon das hat entscheidende Konsequenzen.

Die primäre Funktion der Soziologie als Erfahrungswissenschaft ist nun, meiner Vorstellung nach, darin zu sehen, die Studenten und künftigen Lehrer zur Entwicklung jener kritischen, am Leitfaden kontrollierter Erfahrung orientierten Rationalität zu ermutigen, die für die Lösung gesellschaftlicher Probleme im allgemeinen und im Bereich der Erziehung und ihrer Institutionen im besonderen heute unabdingbar ist⁹⁾. Diese Funktion ist mindestens ebenso wichtig wie die andere, für die sie zugleich eine wesentliche Voraussetzung ist: die Korrektur falscher und die Vermittlung fehlender inhaltlicher Kenntnisse über die Struktur und Funktion der Gesellschaft im Ganzen und in ihren Teilbereichen. Die Fähigkeit zur Kritik, zu einer entemotionalisierten Betrachtung und Prüfung der Umstände ist überall notwendig, vor allem aber auf einem Gebiet, auf dem Leidenschaften, verschleierte Interessen und ehrwürdige Vorurteile eine so große Rolle spielen. Kaum braucht begründet zu werden, warum diese Aufgabe schwierig ist. Man ist sich der Gültigkeit herrschender Vorstellungen über die Natur des Menschen und die richtigen Formen menschlichen Zusammenlebens nicht mehr so sicher; man verliert zum Beispiel in der Beschäftigung mit Thesen und Befunden der Familiensoziologie¹⁰⁾ den Boden bisher geglaubter — und von der Umwelt immer noch weiter geglaubter — sozialer Selbstverständlichkeiten unter den Füßen. Ein soziologisches Studium tangiert aber nicht nur die persönliche innere Sicherheit, sondern fördert auch die Entwicklung einer rationalen, relativierenden Einstellung gegenüber vorgefundenen gesellschaftlichen Verhältnissen. Kritik an sozialen Zuständen, die als ungerecht empfunden werden, gewinnt dadurch an Schärfe. Der Nachweis z. B., daß „Begabungen“ sich nicht als angeborene Konstanten auffassen lassen, sondern in hohem Maße durch soziale Bedingungen geweckt und gefördert oder gehemmt und unterdrückt werden können, entzieht Theorien weitgehend den Boden, nach denen die sozialen Unterschiede zwischen den Menschen auf Unterschiede ihrer natürlichen Anlagen zurückzuführen seien; die naheliegende Frage nach dem cui bono solcher und ähnlicher Begründungen für vorgefundene Schichtungs- und Herrschaftsstrukturen war schon immer wenig beliebt¹¹⁾.

Was nun die inhaltliche Seite des Soziologiestudiums im Rahmen der Lehrerbildung angeht, so muß ich mich auf einige Beispiele und einige prinzipielle Bemerkungen beschränken. Die Beispiele werden sehr subjektiv ausgewählt sein. Es wird etwa nützlich sein, mit Studenten aus soziologischer Perspektive Ergebnisse und Reflexionen der modernen Verhaltensforschung zu diskutieren, wie sie in Anschluß an SCHELER und PLESSNER etwa von GEHLEN oder PORTMANN entwickelt worden sind¹²⁾ und auch in anderen Fächern den Studenten dargeboten werden. Sie sollten durch Befunde der modernen Kultur- und Sozialanthropologie — charakterisiert etwa durch die Namen MEAD, MALINOWSKI und ERIKSON¹³⁾ — ergänzt und korrigiert werden. Auf die Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft wird man immer wieder zurückkommen, gerade weil darüber zwischen Päd-

agogen und Soziologen so leicht Mißverständnisse auftreten können¹⁴⁾. Wenn deutlich gemacht werden kann, daß Menschen mangels instinktiver Verhaltenssicherungen auf die Aneignung kulturell vorgefundener Verhaltensmuster angewiesen sind und diese so einüben und verinnerlichen, daß sie ihnen selbst und anderen als natürliche Verhaltensweisen erscheinen; wenn einsichtig wird, daß auch die Vorstellungen über das Wesen von Mann und Frau von Kultur zu Kultur variieren — dann sind entscheidende Einsichten in die Natur des Menschen vermittelt: solche Studenten werden sich z. B. nicht mehr so leicht der bequemen Ansicht beugen, daß Menschen, Vorgesetzte, Schüler „von Natur aus“ so sind, wie man ihnen in bestimmten sozialen Situationen begegnet; sie werden skeptisch werden gegenüber der auch von manchen Lehrern gern verwendeten Rechtfertigung, daß „gegen Dummheit eben kein Kraut gewachsen ist“. Sie werden andererseits vielleicht auch nicht mehr so unbefangen die apodiktische These für wahr halten, daß Hoffnungen auf eine Gesellschaft freier, mündiger Menschen an der Natur des Menschen scheitern und bloße Utopie bleiben müßten.

Was ein soziologisches Studium bewirken kann, läßt sich vielleicht noch an einem anderen Beispiel verdeutlichen, das Herr LÜCKERT in seinem Referat schon nannte. In der gegenwärtigen Soziologie nehmen bekanntlich die Begriffe soziale Position, soziale Rolle und sozialer Status eine Schlüsselstellung ein. (Die Gründe dafür und die damit verbundene kritische Diskussion der Begriffe brauchen uns hier nicht zu interessieren¹⁵⁾.) Mit Hilfe dieser Begriffe ist es möglich, das Verhalten bestimmter Gruppen von Menschen als ein regelmäßiges, an Rollenerwartungen orientiertes und durch Statuskriterien motiviertes Verhalten von Inhabern bestimmter Positionen zu analysieren, und zwar ohne zunächst auf individuelle Fähigkeiten und charakterliche Besonderheiten eingehen zu müssen. Man kann soziales Verhalten präzise beschreiben und verstehen als Verhalten von Menschen in zusammenhängenden Systemen sozialer Positionen und Rollen. Bestimmte Positionen können nun dadurch charakterisiert sein, daß ihre Inhaber — wer immer es sei — zwangsläufig in Konfliktsituationen geraten, zum Beispiel aus dem Grunde, weil auf der Grundlage besonderer Interessen die Inhaber anderer Positionen, zu denen sie in regelmäßiger Beziehung stehen, entgegengesetzte Verhaltens- und Loyalitätserwartungen an sie stellen. Ein Beispiel: ein Schüler kann in Konflikt geraten, wenn die offiziellen Normen, die sein Ansehen beim Lehrer und sein Schulzeugnis bestimmen, zu den informellen Normen, die das Verhältnis der Schüler untereinander regulieren, entgegengesetzte Verhaltensweisen erfordern. Die Konsequenzen des Bedürfnisses, sowohl ein „guter Schüler“ zu sein, als auch von den Klassenkameraden anerkannt zu werden, können zu komplizierten, stets gefährdeten Kompromissen nötigen, zu Balanceakten z. B. zwischen den Extremrollen „Rüpel“ und „Streber“¹⁶⁾.

Lassen Sie mich bitte ein weniger lapidares Beispiel etwas ausführlicher schildern; es soll nicht nur der Verdeutlichung dienen, was ich soeben als „Rollenkonflikt“ gekennzeichnet habe, sondern auch auf die in den letzten Tagen hier viel diskutierte Frage eingehen, ob und in welcher Weise die Schule sich gegenüber der sogenannten Pluralität gesellschaftlicher Normen und Anforderungen

neutral verhalten kann. Als Beispiel habe ich die Behandlung der Gewerkschaften im Unterricht gewählt. Nach den Unterrichtsrichtlinien ist der Lehrer gehalten, den Schülern die deklarierten Ziele, die Organisation und den gesetzlich abgesteckten Aktionsradius der Gewerkschaften objektiv darzustellen. Um dieses Ziel zu erreichen, wird er ein Verständnis für die Legitimität der besonderen Interessen abhängiger Arbeitnehmer wecken müssen; er wird den Schülern deutlich machen müssen, daß die Interessen von Arbeitnehmern mit denen von Arbeitgebern nicht nur aus subjektiven, sondern auch aus objektiven Gründen divergieren, und daß jene, die sich nicht nur bis gestern, sondern noch heute nach Ansehen, Bildung und Einkommen in unserer Gesellschaft „unten“ befinden, an der Erhaltung des status quo weniger interessiert sein werden als diese, die sich in der Schichtungs- und Herrschaftsstruktur unserer Gesellschaftsordnung „oben“ befinden. Das bedeutet, daß soziale Unterschiede nicht verschwiegen oder bagatellisiert werden dürfen, sondern explizit diskutiert werden müssen, und zwar sowohl im Hinblick auf das Ausmaß der Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen und Schichten, wie im Hinblick auf die Ursachen für diese Unterschiede¹⁷⁾. Auf die Aristotelische These von den angeborenen Unterschieden zwischen den Menschen und ihre sozialdarwinistische Varianten¹⁸⁾ wird man sich dabei kaum noch beziehen können; vielmehr wäre der Zusammenhang zwischen Schichtung und Herrschaft aufzuzeigen¹⁹⁾ und verständlich zu machen, daß Forderungen nach einer weiteren Demokratisierung der Verteilung von Rechten und Pflichten nicht nur menschlich verständlich, sondern im Rahmen einer freiheitlichen demokratischen Gesellschaftsordnung auch prinzipiell legitim sind. Erst solche Überlegungen vermögen zu begründen, warum aktionsfähige Gewerkschaften aus einer Demokratie nicht wegzudenken sind. Der Lehrer kann sich nun außerordentlichen Schwierigkeiten gegenübersehen, diese Aufgabe zu erfüllen: manche Eltern mögen sich gegen solchen „Radikalismus“ beim Rektor beschweren; seine Vorgesetzten und Kollegen mögen sich gegen so „eindeutige politische“ Stellungnahmen wehren („Das kann man mit Schülern doch noch nicht machen; ihnen fehlt dazu noch die Reife“); und er selbst mag in seinem Herzen trotz seiner Mitgliedschaft in einem Lehrerverein ein tiefes Mißtrauen gegen Gewerkschaften hegen. Die Konsequenz dieser Konstellation ist, daß entweder nichts geschieht, oder daß die Darstellung in dem Satz gipfelt, die Gewerkschaften möchten doch mehr ans Gemeinwohl denken. Die Studie über die Praxis und Auswirkungen des Sozialkundeunterrichts, die Herr TESCHNER gestern zitierte, und die von VON FRIEDBURG und HÜBNER herausgegebene Untersuchung über den Geschichtsunterricht in höheren Schulen enthalten hierfür aufschlußreiches Material²⁰⁾. Soweit das zweite Beispiel.

Was ergibt sich nun daraus? Zunächst einmal, wie wichtig es ist, die Schwierigkeiten einer „neutralen“ Behandlung von Interessenkonflikten in der Schule bewußt zu machen und die Gründe für diese Schwierigkeiten aufzuzeigen. Die soziologische Analyse von Interessenkonflikten kann einsichtig machen, daß und in welcher Weise gegensätzliche Interessen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen für die Struktur unserer Gesellschaft und ihrer politischen Ordnung konstitutiv sind. Sie vermag zugleich zu verdeutlichen, warum schon die Beschreibung dieser

Gegensätze und der mit ihnen verbundenen verschiedenen Erwartungen, Hoffnungen und Aktionen als „Verletzung der Neutralität“ empfunden werden kann: die unbefangene Gleichsetzung partieller Interessen mit dem Gemeinwohl wird in Frage gestellt, wenn die Interessen anderer sozialen Gruppen aus deren spezifischen gesellschaftlichen Situation verständlich gemacht und damit in gewisser Weise als gleichwertig dargestellt werden. Ein Lehrer wird gesellschaftlich und politisch kontroverse Fragen im Unterricht also kaum in dem Sinne „neutral“ behandeln können, daß er es allen recht macht: „Neutralität“ bedeutet in der Praxis kaum mehr als Orientierung an der Linie des geringsten Widerstandes. Das Ziel kann nur sein, „objektiv“ zu informieren, und zwar nicht nur in dem Sinne, daß die verschiedenen Standpunkte sachlich und ausgewogen dargestellt werden, sondern auch durch eine systematische Analyse der Zusammenhänge, die zwischen den verschiedenen Standpunkten und den jeweiligen gesellschaftlichen Positionen, Rollen und Interessen der Angehörigen der beteiligten sozialen Gruppen und ihrer Repräsentanten bestehen. Wenn es gelingt, die Schwierigkeiten einer neutralen Behandlung von sozialen Konflikten im Unterricht als Ausdruck eines typischen und unausweichlichen sozialen „Rollenkonflikts“ des Lehrers in unserer Gesellschaft durchsichtig zu machen, dann ist viel geleistet: ein solcher Lehrer wird weder seine privaten – der Herkunft nach zumeist mittelständischen – Wertvorstellungen zu „selbstverständlichen“ oder „natürlichen“ Maßstäben verabsolutieren, noch wird er verbreiteten Vorstellungen Vorschub leisten, man könne soziale Diskrepanzen und Streitigkeiten prinzipiell durch ein wenig mehr guten Willen der Beteiligten lösen. Wenn die Aktionen und Reaktionen gesellschaftlicher Gruppen, die Traditionen und Wertvorstellungen, an denen sie sich orientieren, ihr Selbstverständnis ebenso wie ihr Bild von „den Anderen“ in objektiven sozialen Gegebenheiten ihre Wurzeln haben, dann bedarf es der Veränderung dieser sozialen Verhältnisse selbst. Im übrigen bietet erst die Einsicht in die sozialen Bedingungen des eigenen Handelns reale Chancen, sich vom blinden Zwang der Verhältnisse zu befreien.

Die bisherigen Überlegungen zeigen, was ein soziologisches Studium im Rahmen der Lehrerbildung leisten kann.

1. Soziologie ist ein Stück Allgemeinbildung, das der einzelne Student als Bürger wie als zukünftiger Lehrer braucht, um sich selbst, seine eigene Rolle, seine Stellung im engeren und weiteren gesellschaftlichen Bereich zu verstehen und die Chancen wahrzunehmen, die sie ihm für die Entfaltung seiner Individualität bietet.

2. Ein soziologisches Studium bedeutet eine Hilfe für andere Fächer, die an der Pädagogischen Hochschule gelehrt werden. Sie vermittelt dem Studenten inhaltliche und methodische Kenntnisse, die für sein Studium in diesen Fächern (z. B. in der Pädagogik, der Psychologie, der Geschichte, der Politischen Wissenschaft) fruchtbar werden können.

3. Ein soziologisches Studium hat die Funktion, den Studenten auf seine spätere Position und Rolle als Volksschullehrer vorzubereiten. Der Student muß beispielsweise etwas über die Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklassen erfahren. (Ausschnitte dieses Themas wurden heute vormittag in der ersten Arbeitsgruppe behandelt.) Der Student muß die Bedeutung außerschulischer Einflüsse auf Schule

und Unterrichtserfolg erkennen, z. B. die Abhängigkeit des Lernerfolges von der sozialen Stellung des Elternhauses und dessen schichtspezifischer Subkultur. (Diese Fragen waren Gegenstand der zweiten Arbeitsgruppe.) Studenten sollten auch einmal in einer Übung untersuchen, wie die Interessen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen durch Traditionen und pressure groups auf die Schule einwirken und in ihr zur Geltung kommen: etwa in der Auswahl von Unterrichtsstoffen, den Entscheidungen über die Verlängerung der acht- bzw. neunjährigen Grundschulzeit oder in den Reformen des Bildungswesens mit der Absicht, die sogenannten Begabungsreserven auszuschöpfen bzw., anders formuliert, die Bildungschancen bisher unterprivilegierter sozialer Schichten zu demokratisieren. (Diese Fragen wurden zu einem Teil in der dritten Arbeitsgruppe von heute vormittag angeschnitten.)

4. Schließlich wird sich eine soziologische Allgemeinbildung in Zukunft immer stärker auch im Unterricht, nicht nur der Volksschuloberstufe, niederschlagen. Sicher wird Soziologie in der Volksschule kein Unterrichtsfach werden, aber ein Stück Soziologie, einige wesentliche soziologische Fragestellungen, Blickrichtungen und Befunde werden im Volksschulunterricht vermittelt werden müssen, nicht nur unter dem Stichwort Sozialkunde, sondern auch in anderen Fächern wie Geschichte, Deutsch oder Erdkunde. Die Entwicklung didaktischer Modelle und altersspezifischer Methoden für den Sozialkundeunterricht hat gerade begonnen. Sie wird im übrigen nur erfolgreich sein, wenn es gelingt, Pädagogen, Soziologen und Politische Wissenschaftler (und Nationalökonomien, die bisher noch kaum herangezogen worden sind,) zur Kooperation zu bringen.

Es wird nach diesen Überlegungen wohl deutlich sein, warum Soziologie weder im Gespräch mit den Erziehungswissenschaftlern an der Hochschule noch in ihrem Angebot an die Studenten sich auf sogenannte *Pädagogische Soziologie* beschränken kann. Gestatten Sie mir in diesem Zusammenhang zwei Worte zum Begriff „Pädagogische Soziologie“. Er wird, schon bei ALOYS FISCHER, in doppelter Bedeutung benutzt. Einmal im Sinne dessen, was wir heute als Soziologie der Erziehung bezeichnen²¹). Daß sich Soziologie an einer Pädagogischen Hochschule, die den Namen „wissenschaftliche Hochschule“ verdient, nicht auf Soziologie der Erziehung beschränken kann, ist evident. Der zweite Begriff von Pädagogischer Soziologie, für den sich bei ALOYS FISCHER nur Ansätze finden, ist eine gleichsam unter Gesichtspunkten ihrer Nützlichkeit für pädagogische Fragestellungen thematisch und methodisch teils reduzierte, teils gleichsam pädagogisierte Soziologie – vor einer solchen Soziologie kann nicht genug gewarnt werden. Pädagogische Soziologie in diesem zweiten Sinne – das war und das ist, um es provozierend zu formulieren, zumeist schlechte Soziologie, eine Art von angewandter Soziologie für den Hausgebrauch, ein Dilettantismus, der soziologische Befunde bedenkenlos und unmittelbar zu pädagogischen Rezepten ummünzt, blind gegenüber den jeweils implizierten theoretischen und methodischen Voraussetzungen²²). Selbstverständlich wird der Soziologe an einer Pädagogischen Hochschule – und für den Soziologen einer zukünftigen Pädagogischen Fakultät gilt wohl das gleiche – soziale Aspekte der Erziehung und für Erziehung relevante soziologische Tatbestände in den Mittelpunkt stellen; er bildet ja schließlich keine Fachsoziologen aus. So sind

ganz wesentlich für den zukünftigen Lehrer realitätsgerechte Informationen nicht nur über den Raum der Schule, sondern auch über die gesellschaftlichen Bereiche, für die das Kind in seinem eigenen Interesse und in dem der Gesellschaft in der Schule vorbereitet wird. Kenntnisse darüber sind teils Voraussetzungen für angemessene didaktische Entscheidungen, teils Unterrichtsstoff in der Volksschule selbst. Wenn der Erziehungswissenschaftler und Lehrer aber nicht bereit ist, auf weite Strecken Soziologie nach deren eigenen gegenstandsspezifischen Fragestellungen und methodischen Spielregeln zu betreiben, dann wird er auch nicht in der Lage sein, sich die Ergebnisse der Soziologie wirklich zunutze zu machen²³). Freilich: je stärker die Pädagogik sich empirischer Methoden bedient, je mehr Pädagogen schon in ihrer Ausbildung die Möglichkeit bekommen und wahrnehmen, sich mit den Grundsätzen und Verfahrensweisen empirischer Forschung theoretisch und praktisch vertraut zu machen, desto geringer werden die Schwierigkeiten einer fachgerechten Rezeption soziologischer Befunde.

Damit komme ich zu meinem letzten Punkt: der Notwendigkeit empirischer soziologischer Forschung an den Pädagogischen Hochschulen. Solche Forschung wird an manchen Hochschulen bereits betrieben; ihr kommt, meiner Meinung nach, eine außerordentlich große Bedeutung zu. Und zwar in doppelter Hinsicht. Einmal in bezug auf die Ausbildung der Studenten, die durch die Beteiligung an empirischen Untersuchungen allmählich lernen, pädagogische und didaktische Probleme als wissenschaftliche Probleme zu sehen und so zu formulieren, daß sie mit empirischen Mitteln beschrieben, untersucht und analysiert werden können. Zum anderen bieten empirische Forschungen Chancen für die konkrete Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaftlern, Fachdidaktikern, Psychologen und Soziologen, die besser als alle bloß prinzipiell geführten Diskussionen bewirkt, daß Pädagogen ihre Fragen so formulieren, daß die Kollegen der Soziologie und Psychologie sie verstehen, und diese ihrerseits mehr über spezifisch pädagogische Fragestellungen, Intentionen und Methoden lernen.

Daß überdies die erziehungssoziologische Forschung wie andere empirische pädagogische Forschung lebenswichtig ist, braucht heute nicht mehr besonders begründet zu werden; der Nachholbedarf wird noch lange Zeit nicht zu befriedigen sein. Jeder Schritt in dieser Richtung ist ein Fortschritt, jedes Projekt, und sei es noch so klein, ein Gewinn. Voraussetzung allerdings ist, daß man vor einem naiven Empirismus, der auch in den Diskussionen dieser Tagung gelegentlich zu Worte kam, sich hütet, und zwar durch ständige Reflexion über die theoretischen Voraussetzungen empirischer Forschung und durch intensive Verbindung mit Universitäten und Forschungsinstituten, an denen mit größerer Intensität und auf breiterer theoretischer und empirischer Basis, als es die Verhältnisse an Pädagogischen Hochschulen erlauben, Forschung betrieben wird.

Ich möchte mit einer praktischen Anregung schließen, die anknüpft an Überlegungen, die während dieses Hochschultages an vielen Stellen geäußert wurden: ob der Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen Möglichkeiten erschließen kann, die praktische Kooperation zwischen empirisch arbeitenden Pädagogen, Psycholo-

gen und Soziologen an konkreten, gemeinsam geplanten und vorangetriebenen Forschungsprojekten durch geeignete institutionelle Hilfen und Einrichtungen zu unterstützen. Ich meine, daß solche Zusammenarbeit nicht nur die Integration der Soziologie in die Pädagogischen Hochschulen fördert und zur Anhebung des methodologischen Niveaus empirischer pädagogischer Forschung beitragen könnte, sondern daß durch sie auch am ehesten die Sprach- und Verständigungsschwierigkeiten zwischen Pädagogen, Psychologen und Soziologen überwunden werden können.

Anmerkungen

- 1 ALOYS FISCHER, Pädagogische Soziologie, in: ALFRED VIERKANDT (Hg.) Handwörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1931¹, 1959², S. 425. Vgl. auch A. FISCHER, Soziologische Pädagogik, ebd., S. 589 ff. An älteren Darstellungen über die Bedeutung der Soziologie für die Pädagogik vgl. ferner u. a. THEODOR GEIGER, Erziehung als Gegenstand der Soziologie, in: Die Erziehung, H. 7, Leipzig 1930, S. 405–427, wiederabgedruckt in TH. GEIGER, Arbeiten zur Soziologie, Neuwied und Berlin 1962, S. 293–314, und ERICH WENIGER, Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung, in: Bildung und Erziehung 1936, S. 363 ff., Neudruck in H. RÖHRS (Hg.), Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt am Main 1964, S. 346 ff. An neueren Darstellungen vgl. u. a. P. ROEDER, Soziologie der Erziehung, in: FISCHER Lexikon Pädagogik, Frankfurt am Main 1964, S. 314 ff. und K. MOLLENHAUER, Gesellschaft in pädagogischer Sicht, ebd., S. 102 ff.
- 2 Nur an wenigen Universitäten gab es Lehrstühle für Soziologie. Einem Beschluß des Preußischen Landtags von 1929, „an allen Hochschulen die Errichtung von Lehrstühlen der Soziologie zu fördern“, waren nur wenige Berufungen gefolgt. Vgl. H. MAUS, Bericht über die Soziologie in Deutschland 1933 bis 1945, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1959 (11), S. 73.
- 3 FISCHER, a.a.O., S. 425. Im übrigen erscheint ihm „diese Bedeutung für die akademische Lehrerbildung ein neues und bedeutendes Argument für die Forderung der Einrichtung soziologischer Professuren (an den Universitäten, W. M.), die (von anderen Ausgangspunkten her) seit Jahren von TÖNNIES, STOLTENBERG u. a. befürwortet und gegen Mißverständnisse und Einwände... verteidigt wird.“ FISCHER, a.a.O., S. 425.
- 4 Zwar bestehen hier und da Bestrebungen, auch künftige Gymnasiallehrer für die Teilnahme an soziologischen Proseminaren und Vorlesungen zu interessieren. Nur im Zusammenhang mit der Ausbildung von Fachlehrern für Sozial- und Gemeinschaftskunde ist bislang jedoch daran gedacht, soziologische Studien in den Studiengang aufzunehmen. (Vgl. dazu den „Vorschlag der Vereinigten Kommission der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und der Deutschen Vereinigung für politische Wissenschaft zur Frage der Sozialkunde im Rahmen der Gemeinschaftskunde“. Hektographiertes Manuskript.) Es bleibt abzuwarten, ob die viel diskutierte und an einigen Stellen auch schon begonnene Reform des Studiums der Gymnasiallehrer im Sinne einer stärkeren pädagogisch-didaktischen Ausbildung auch zu einer stärkeren Betonung der Bedeutung soziologischer Grundkenntnisse für den Lehrer höherer Schulen führen wird.
- 5 Die in einem Land (Baden-Württemberg) vorgenommene Koppelung von Lehraufträgen für Soziologie und Politische Wissenschaft hängt offenbar mit dem Prinzip der konfessionellen Doppelbesetzung sogenannter weltanschaulich relevanter Fächer

zusammen. Sie ist wegen der nach Fragestellungen und Methoden sehr engen Beziehungen zwischen beiden Fächern fachlich weniger problematisch; im übrigen haben sich in der Praxis, wie es scheint, schon interne Arbeitsteilungen in der Form von Schwerpunktbildungen der jeweiligen Fachvertreter eingespielt.

- 6 Sehr instruktiv sind die Bemerkungen von BRIM über die Rollen der Soziologen in der Lehrerbildung und pädagogischen Forschung in den Vereinigten Staaten. Vgl. ORVILLE G. BRIM, *Soziologie des Erziehungswesens*, Heidelberg 1963, S. 67 ff.
- 7 Was sich freilich hinter den Bezeichnungen von Vorlesungen und Übungen im einzelnen inhaltlich verbirgt, vor allem: in welcher Weise die Studenten soziologisch denken und soziologische Informationen zu verarbeiten lernen, ist eine andere, offene Frage. Zum Teil wird das vom wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der einzelnen Fachvertreter abhängen. Zum anderen spielen selbstverständlich auch Variationen der Interessen und didaktisch-methodischen Geschicklichkeit — wie in jeder anderen Disziplin — eine Rolle. Offensichtlich wird zur Zeit noch an vielen Hochschulen experimentiert, um unter den gegebenen Bedingungen eines Studiums der Soziologie an Pädagogischen Hochschulen optimal angemessene Formen der Stoffgliederung und -darbietung zu entwickeln. In einigen Ländern findet zwischen den Fachvertretern ein intensiver und regelmäßiger Erfahrungsaustausch über diese Fragen statt, so z. B. in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.
- 8 Vgl. dazu u. a. T. W. ADORNO, *Soziologie und empirische Forschung*, in: E. TOPITSCH (Hrsg.), *Logik der Sozialwissenschaften*, Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Bd. 6, Köln—Berlin 1965, S. 511 ff.; J. HABERMAS, *Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik*, in: E. TOPITSCH (Hrsg.), a.a.O., S. 291 ff.; H. ALBERT, *Probleme der Wissenschaftslehre in der Sozialforschung*, in: R. KÖNIG (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Bd. 1, Stuttgart 1962, S. 38 ff.; H. SCHELSKY, *Ortsbestimmung der deutschen Soziologie*, Düsseldorf—Köln 1959; R. DAHRENDORF, *Gesellschaft und Freiheit*, München 1961, insbes. S. 27 ff. u. S. 85 ff.; J. FIJALKOWSKI, *Über einige Theoriebegriffe in der deutschen Soziologie der Gegenwart*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, 1961 (13), S. 88 ff.
- 9 Vgl. dazu u. a. die verschiedenen Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, insbesondere die Folgen 3 (Rahmenplan), S. 26 ff. und 4 (Erwachsenenbildung), S. 20 ff.; ferner das Votum zur Lehrerbildung von einer Kommission der Westdeutschen Rektorenkonferenz, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 1964, 2, S. 157, die ergänzenden Ausführungen von W. v. ENGELHARDT, ebd., S. 164 ff. sowie die Leitsätze zur Lehrerbildung vom Schulausschuß der Westdeutschen Rektorenkonferenz, ebd., S. 149 ff.
- 10 Vgl. etwa die Relativierung sogenannter biologischer Grundlagen der Familie und die Entwicklung von systematischen Hypothesen über die soziale Funktion und Bedingtheit bestimmter Familienstrukturen, der Regeln für die Auswahl von Ehepartnern, des Inzestverbots oder der Institution der Ehescheidung bei W. J. GOODE, *Die Struktur der Familie*, Köln und Opladen 1960.
- 11 Vgl. dazu u. a. R. DAHRENDORF, *Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen*, Tübingen 1961, und R. BENDIX, *Herrschaft und Industriearbeit*, Untersuchungen über Liberalismus und Autokratie in der Geschichte der Industrialisierung, Frankfurt am Main 1960.
- 12 M. SCHELER, *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, Darmstadt 1928, München 1947; H. PLESSNER, *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, Berlin 1928; A. GEHLEN, *Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Leipzig 1940¹, Bonn 1958⁶; ders., *Urmensch und Spätkultur*, Bonn 1956; A. PORTMANN, *Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen*, Basel 1951²; ders., *Zoologie und das neue Bild vom Menschen*, rde 20, Hamburg 1962.
- 13 M. MEAD, *Geschlecht und Temperament in primitiven Gesellschaften*, rde 96, Ham-

- burg 1959; B. MALINOWSKI, Eine wissenschaftliche Theorie der Kultur, Zürich 1949; E. H. ERIKSON, Kindheit und Gesellschaft, Zürich und Stuttgart 1957; vgl. auch A. MITSCHERLICH, Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, München 1963.
- 14 Vgl. dazu die beiden Artikel von WOLFGANG LEMPERT, Pädagogik und Soziologie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie, 1963 (15), S. 257 ff. und: Über einige Mißverständnisse zwischen deutschen Pädagogen und Soziologen, in: E. LEMBERG (Hrsg.), Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung, Heidelberg 1963, S. 125 ff. Vgl. ferner A. FLITNER, Soziologische Jugendforschung, Heidelberg 1963, S. 126 ff.
- 15 Vgl. R. DAHRENDORF, Homo Sociologicus, Köln—Opladen 1965³ und die dort angegebene Literatur.
- 16 Amerikanische Untersuchungen haben beispielsweise gezeigt, „daß der begabte Schüler seine Anstrengungen drosselt, wo die Normen der informellen Gruppe schulische Leistungen nicht begünstigen; er will seine Freunde nicht zu weit hinter sich lassen und sich so vor Spott und Ausschluß schützen.“ (O. G. BRIM, Soziologie des Erziehungswesens, Heidelberg 1963, S. 59). Untersuchungen von TABA u. a. haben deutlich werden lassen, „daß die Schülerkultur nicht nur einen starken Einfluß darauf hat, welche Werte ein Schüler sich außerhalb des Klassenzimmers zu eigen macht, sondern auch mitbedingt, wie er in der tatsächlichen Unterrichtssituation lernt.“ (BRIM, S. 58) Im übrigen ist eine reinliche Trennung zwischen informellen und offiziellen („formellen“) Verhaltensnormen kaum möglich, zumal sich informell geltende Verhaltenserwartungen durchaus an Normen des formellen Systems der Schule (repräsentiert durch die Lehrer) und den bei ihrer Verletzung zu erwartenden individuellen und kollektiven Sanktionen orientieren. Andererseits werden die offiziell geltenden Regeln auf lange Sicht gesehen von informellen Gruppennormen mitbestimmt. Die Zusammenhänge zwischen informellen und formellen Gruppenstrukturen und -normen sind insbesondere in betriebssoziologischen Untersuchungen und in Studien über Phänomene der Jugendkriminalität und anderer Formen sog. „abweichenden Verhaltens“ beschrieben und diskutiert worden. Vgl. für eine zusammenfassende Analyse dieser und verwandter Fragen insbesondere E. KATZ und P. F. LAZARUSFELD, Persönlicher Einfluß und Meinungsbildung, Wien 1965; ferner W. MANGOLD, Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens, Frankfurt am Main 1960, S. 59 ff. und S. 100 ff.
- 17 Es ist charakteristisch, daß viele Sozialkundebücher diese Problematik völlig aussparen oder mit moralisierenden Verweisen auf den Vorrang des Allgemeinwohls vor Einzelinteressen und ähnlichen, nichtssagenden pseudodemokratischen Stereotypen verharmlosen. Beispiele für eine realistische Behandlung sozialer Konflikte finden sich dagegen u. a. bei W. HILLIGEN, Sehen — Beurteilen — Handeln, Frankfurt a. M., 1961², insbes. S. 27 ff., 183 ff., 194 ff.; R. ENGELHARDT, Politisch bilden — aber wie?, Essen 1964, insbes. S. 101 ff.; H.-D. ORTLIEB und F. W. DÖRGE, Wirtschafts- und Sozialpolitik, Modellanalysen politischer Probleme, Opladen 1964. Vgl. jetzt auch die aus betont soziologischem Aspekt geschriebene Sozialkunde der Bundesrepublik Deutschland von D. CLAESSENS, A. KLÖNNE und A. TSCHOEPE, Düsseldorf-Köln 1965.
- 18 Vgl. R. DAHRENDORF, Über die Ursachen für die Ungleichheit unter den Menschen, Tübingen 1961.
- 19 Ebd., S. 26 ff.
- 20 Vgl. das Protokoll von M. TESCHNER, Zur Wirksamkeit der Politischen Bildung an höheren Schulen, in M. ROTH (Hrsg.), Gemeinschaftskunde und politische Bildung, Zweites Sonderheft der Neuen Sammlung, Göttingen 1963, S. 107 ff.; L. v. FRIEBURG und P. HÜBNER, Das Geschichtsbild der Jugend, München 1965.
- 21 Vgl. zu den Themen und Methoden der Soziologie der Erziehung immer noch A. FISCHER, a.a.O., S. 405 ff.; ferner P. HEINTZ (Hrsg.), Soziologie der Schule, Sonder-

- heft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln u. Opladen 1959; O. G. BRIM, Soziologie des Erziehungswesens, Heidelberg 1963.
- 22 Auch die Arbeiten von C. WEISS, insbesondere der 1. Band seines Abrisses der Pädagogischen Soziologie, Bad Heilbrunn/Obb. 1965², sind nicht frei von solchen Gefahren. Sein Verdienst, schon vor 1933 als einer der wenigen Pädagogen neben A. FISCHER die Lehrer mit der Soziologie bekannt gemacht zu haben, bleibt jedoch unbestritten. Vgl. C. WEISS, Pädagogische Soziologie, Leipzig 1929.
- 23 Im gleichen Sinne H. SCHELSKY, Soziologie und Lehrerbildung, in: Soziale Welt, 1961 (XII), jetzt abgedruckt in: H. SCHELSKY, Auf der Suche nach der Wirklichkeit, Düsseldorf-Köln 1965, S. 182 ff. Vgl. dazu auch F. ZWILGMAYER, Die Soziologie in der Lehrerbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik 1960 (III), S. 285 ff.; M. DE RUDDER, Soziologie an der Pädagogischen Hochschule, in: Lüneburger Hochschulbrief, August 1963, S. 5 ff.; D. GOLDSCHMIDT, Der Beitrag der Soziologie zur Erziehungswissenschaft, in: Wissenschaft und Bildung, Weinheim 1963, S. 97 ff.; A. FLITNER, a.a.O., S. 126 ff.; O. G. BRIM, a.a.O., S. 67 ff.